

聴解授業のあり方について ー聴解ストラテジートレーニングの観点からー

杉山 充

【キーワード】聴解・ストラテジー・トレーニング・聴解授業

はじめに

第二言語を使ったコミュニケーションにおいて、聞いて理解すること（聴解）は基本的なスキルの一つとして位置づけられる。しかしながら、文字言語の理解である読解と比べて、音声言語を理解する聴解は一時性が高く、音声情報を聞き手がコントロールすることが難しいという性質がある。特に、話し手と聞き手の役割が固定化している独話の聴解の場合、「聞き手からの制御性」（水田 1996）がほとんどなく、第二言語の知識が不足している学習者にとっては深刻な問題となる。したがって、聴解の授業では、言語的な知識を補いながら聞き手が持っている様々な知識を総動員して、効果的に聞き取るための聞き手の能動的な方策、つまり「聴解ストラテジー」をトレーニングすることが必要になる。つまり、教師の課題は、「聞く機会を学習者に与えるだけではなく、どのように聞くかを指導すること（Mendelsohn 1995）」が重要になるのである。

そこで、本稿においては、早稲田大学日本語研究教育センターにおいて実施された留学生対象の聴解授業「日本語聴解 6A」（以下、聴解 6A）での授業実践を聴解ストラテジートレーニングという観点から分析考察を行う。論文の流れとしては、まず聴解ストラテジー研究を概観することにより、どのようなストラテジーが効果的な聴解に使用されているのかを明らかにする。次に、聴解 6A の概要を述べた上で、聴解ストラテジートレーニングという視点から授業でのタスクや教師の行動を振り返り、その有効性について検討し考察していく。最後に、聴解授業のあり方と教師に求められる姿勢について述べる。

1. 聴解ストラテジーとは何か

聴解ストラテジーとは何かについて定義することはそれほど容易なことではない。聴解ストラテジー研究の端緒となった O'Malley et al. (1989) では、ストラテジーについて「新しい情報を学習したり保持したり、あいまいな情報を理解するために活性化された心理過程をストラテジーという。ストラテジーの明確な特徴はそれらが意識的なもの、あるいは

意識化可能なものであること、理解や学習、保持を強化するためのものであること」¹と述べている。本稿では、上記の定義を参考にした上で、聴解ストラテジーを「学習者が音声情報を効果的に理解するために用いる能動的な方策」と暫定的に定義する。そして、ストラテジーは意識的化可能であるという前提からトレーニングすることが可能であるという立場をとる。

聴解ストラテジーの分類方法は研究者によって様々ではあるが、メタ認知ストラテジー、認知ストラテジー、社会情意ストラテジーという三種類の使用実態が観察されている (O'Malley et al.1989、水田 1995、Vandergrift 1997)。メタ認知ストラテジーとは、言語学習を管理する心的活動のことで、計画、モニタリング、評価、問題特定などからなる。認知ストラテジーとは、タスク達成のために言語を処理する心的活動のことで、推測、精緻化、翻訳、繰り返し、要約、ノートテイキングなどである。社会情意ストラテジーは、インターアクションや情意コントロールを含む活動のことで、明確化要求、他人と協力する、不安を減らす、自分を鼓舞するなどのストラテジーがある。²

2. 効果的な聴解ストラテジーとトレーニング

聴解ストラテジーの使用実態に関する研究は、(1) 使用されたストラテジーの頻度とタイプは優れた学習者と優れていない学習者を区別する、(2) ストラテジーはトレーニングすることができる、(3) ストラテジーの使用は学習を強化することを示すという前提に立っている (O'Malley et al.1989)。また、Thompson and Rubin (1996) では聴解ストラテジーがトレーニング可能であることを実証する研究を行っており、実際の授業の中では効果的な聴解ストラテジーをトレーニングすることにより聴解能力の向上が期待されると考えられている。従って、どのような聴解ストラテジーを授業の中で活性化させ、学習者に身につけさせればいいのかということが問題となる。

O'Malley et al. (1989) では、一般的認知過程の三段階モデル（知覚処理の過程、分析の過程、活用の過程）を利用し、それぞれの段階に使用されたストラテジーの特定を試みている。そして、優れた学習者の使用するストラテジーとして、自己モニター、精緻化、推測の三つを挙げている (O'Malley et al. 1989 p.434)。

水田 (1995) では、日本語の独話聞き取りに見られる聴解ストラテジーの実態観察を行った結果、聞き取りの結果との関連において、推測のストラテジーが効果的であると報告している。さらに、水田 (1996) では、聞き取りの過程で問題が生じた場合、その問題を解決して既有的知識に新しく組み込んでいくためには、問題特定から推測、保留へ、そして確認、精緻化へと続くストラテジー連鎖が効果的であると結論づけている。

¹ O'Malley et al. (1989 p.422) より。訳出は水田 (1995 pp.67-68) による。

² ここでは、聴解ストラテジーを体系的に分類している、Vandergrift (1997) の分類方法を紹介することにした。

Vandergrift (1997) では、聴解能力の観点から優れた学習者とそうでない学習者を分ける決定的な要素としてメタ認知ストラテジーの使用を挙げ、特に理解モニターが重要であると述べている。そして、言語学習を始めて2年間はこれらのストラテジーを習得する上でもまた優れた学習者を育成する上でも要の時期になるとしたうえで、聴解指導においては、計画、モニター、評価という三つのカテゴリーのメタ認知ストラテジーの習得を促進することの必要性を主張している。また、Vandergrift (1999) では、教師の役割は理解可能なインプットを提供するだけでなく、聴解タスクとストラテジー指導を組み合わせることが必要であり、特にメタ認知ストラテジー習得を意識化し、育成することが重要であると述べている。

Goh (2002) では、推測、理解モニター、理解評価という三つのストラテジーの重要性を指摘し、教育場面への示唆として、ストラテジー使用の意識化 (awareness-raising) を提案している。

以上、これまでの研究をまとめると、優れた聞き手の聞き方として、問題特定、理解モニター、推測、精緻化という4つが効果的なストラテジーである可能性が高い。

問題特定	聴解の過程で問題が生じたことを認識する。
理解モニター	聞いている間に自分の理解が正しいかどうかをチェックする。
推測	聞き取れなかったり意味が曖昧だったりした語句や文の意味を推測する。
精緻化	新しい情報を既存情報と結びつけて理解する。

聴解 6A では、以上に挙げたような聴解ストラテジーはどのように扱われているのであろうか。次に上述の先行研究での指摘を踏まえた上で、聴解 6A での実践を聴解ストラテジートレーニングという観点から検証していきたい。

3. 聴解 6A の実践からの検証

3.1 授業の概要

本稿で分析の対象とする授業は、早稲田大学日本語研究教育センター設置の留学生対象の日本語授業「聴解 6A」である。授業目的は、(1) 中上級語彙の習得、(2) 話し言葉の習得、(3) 短めの講義、講演などの要旨把握、(4) 未知語の推測とされている。教材はNHK 首都圏ニュースをビデオに録画したものを使用した。2004 年秋学期の授業に参加した留学生は14名で、一コマ90分で週に一回実施された。各授業で扱ったトピックは以下の通りである。この授業は大学院日本語教育研究科の実践研究(11)と連動しており、大学院生17名が実習生として授業に参加した。院生の役割は、授業準備段階における教材の選定、教材や教案の作成、授業実施段階では参与観察・授業補助・発展練習の進行、授業実施後はレポートの提出などである。なお、授業の進行自体は担当教師が行った。

3.2 聴解 6A の授業の実際

学期前半では、2～3 分程度のニュースを教材として用いて、90 分の授業 1 回半で一つのテーマを扱った。授業は、①導入、②全体視聴、③部分視聴、④内容理解確認のタスクシート記入、⑤再生練習、⑥発展練習、という順で行われた。学期後半では、7～8 分程度のニュースの特集を題材として、90 分の授業 2 回で一つのテーマを扱った。授業は、①導入、②全体視聴、③要旨記入、④段落視聴、⑤内容理解確認のタスクシート記入、⑥発展練習、という順で行われた。

【学期前半】扱ったニュース：(1) 中学生が駅員体験 (2) 工場敷地で芸術の秋
(3) 開国 150 年横浜めぐり (4) 漫画家が絵筆を供養

流れ	活動
導入	内容、課題などの説明
全体視聴	ビデオを一度視聴して、学習者に一人ずつ分かったことを言わせる。 もう一度視聴して、同様に行う。
部分視聴	一文ずつ止めて正確に聞き取らせ学習者に言わせる。 必要に応じて、単語の推測や新出語・文型の説明を行う。
内容理解タスク	ビデオを通して視聴し、内容理解に関する問題の答えをタスクシートに記入し確認する。
再生練習	タスクシートに書かれた単語をつなげて、該当箇所を一文ずつ聞かせ、時間を与えて、再生文を書かせる。
発展練習	トピックに沿った話し合いなどの活動

【学期後半】扱った特集ニュース：(1) 増える大型書店 (2) 関西が大阪にやってきた
(3) ユニバーサルデザイン

流れ	活動
導入	内容、課題などの説明
要旨把握	ビデオを通して一回視聴し、タスクシートに要旨を記入する。
段落 視聴	全体視聴 段落ごとに視聴し要旨を学習者に言わせる。
	部分視聴 全体視聴で問題点として挙げた箇所を中心にもう一度視聴する。また必要に応じて、語彙の推測や語彙の拡大練習を行う。
練習問題	ビデオを 1 回視聴し、内容理解に関するタスクシートの質問に対する答えを記入する。
発展練習	トピックに沿った話し合いなどの活動

3.3 聴解ストラテジーからの検討

3.3.1 全体視聴における問題特定と理解モニター

学期前半と後半では、展開の仕方が異なるものの、視聴の前の導入部分で関連語彙のリストを提示したり、テーマに関する話し合いを行わせるといったプレタスクは行われなかった。また、視聴前に聞き取りのポイントを示したり、予め質問を与えることもせず、むしろ、「いきなり」視聴するという方法をとっていた。

学期前半に行った「全体視聴」では、一度ビデオを視聴した後に、学習者から分かったこと、聞き取れたことを一人ずつ言語化させるタスクが課され、教師は学習者の発言を板書していった。

全体視聴における1回目の視聴後の板書（「開国150年横浜めぐり」より）

港町横浜、さっぱりした味、イベント、あさってから、飲食店、蒲焼、150年、ハヤシライス、料理、かずかず、試食会、洋食、開国、150年前のかばやきを改年

上記に示した通り、ほとんどが単語レベルの板書であり、教師はそれに対し、いつ、どこで、だれが、何をしたか、などについて聞き取れたことを引き出していた。ただし、こうした要素について学習者が理解できていなくても、教師は答えを言うことはしなかった。また、学習者が聞き取れたことが誤聴であったとしても、そのまま板書しておき、次の視聴で確認させるという方法をとった。例えば、上記の板書では、「150年」が何の年数を意味しているかが分からないまま保留とされた。また、学習者が「改年」と発言したのに対し、教師は誤聴であることを告げるだけで、正解は言わずに「次に聞く時にもう一度確認してみよう」と言って、2回目の視聴のためのタスクとして保留した。そして、全体視聴をもう一度行った。

全体視聴における2回目の視聴後の板書（「開国150年横浜めぐり」より）

条約、開港、イベントのスローガン、味でたどろうというものなんです、食文化、中身、各国、豪華、40以上の飲食店、150年前のかばやきを改年
再現

2回目の視聴の後には、一回目で板書を残したまま、さらに聞き取れたことを追加して板書していった。それと同時に、1回目の視聴で保留された「150年」が意味する年数について、もう一度学習者に質問したところ、「開国してから150年」という発言が返ってきた。また、誤聴として保留された「改年」については、「再現」が正しいという指摘が学習者から行われた。1回目においても2回目においても、教師は学習者の理解が正しい時はそれを認めるが、理解に誤りがある場合は、正しくないことだけを指摘し、答えを言うことはしていない。

こうした一連の作業を聴解ストラテジーという観点から分析すると、ニュースを視聴して、聞き取れたことと聞き取れなかったこと、理解できたことと理解できなかったことを区別するタスクは、問題特定のストラテジーをトレーニングしていると考えられる。聞き取れたことを言語化し、それに対する教師との問答の中で、学習者はどこまで聞き取れ、何が理解できていないのかが、音声認識のレベル、意味のレベル、文脈のレベル、それぞれで行われ、問題点を把握することにつながっている。つまり、自分の聴解の過程において、問題が生じているかどうかを学習者自身で認識する姿勢を養っていると判断できるだろう。

さらに、1回目の視聴が終わり、2回目の視聴に入るときに、板書で聞き取りの問題点

が指摘されており、2 回目の視聴前では、何を聞くかという聴解の計画を立てることができている。そして、2 回目の聴解中は、既に取り取った情報が本当に正しいのかをチェックする作業、つまり理解モニターを活性化させていると考えられるだろう。

3.3.2 部分視聴における推測のストラテジー

学期前半では全体視聴に続いて部分視聴が行われ、学期後半では段落視聴の中で部分視聴が行われた。学期前半の部分視聴では、一文単位で視聴し、一端ビデオを止めて学習者に口頭で再生させる活動を行った。部分視聴では、できるだけ正確さを求め、何度も視聴を繰り返した。学期後半では正確さよりも意味に重点が置かれ、一文から三文程度の単位での意味を学習者に言語化させる活動を行った。こうした活動の中で、学習者は必ず聞き取りの問題点に直面したが、教師は学習者に分からない語句があってもすぐに教えないで、クラス全体で推測させる活動を行った。

教室談話例 1 (テーマ：開国 150 年横浜めぐり、場面：部分視聴で学習者に聞き取れたことを発言させている)

1S1：ぶんめいかいか

2T：意味は？

3S1：意味はわからないが聞き取れた

4T：いくつの言葉からできてる？

5S2：二つ。「ぶんめい」と「かいか」

6T：「かいか」は難しいけど、「ぶんめい」は聞いたことある？

7S3：(文明という漢字を説明する)

8T：「かいか」は？

9S4：(開花という漢字を説明する)

部分視聴で生じた聴解の問題点の原因を探ると、音声上の問題で単音や語認知ができないレベル（分節化）と、単語は聞き取れるが意味が分からないレベル（辞書的意味）に大きく分けられる³。たとえば、上記の例では、3S1で「意味はわからないが聞き取れた」と学習者が発言しており、これは辞書的意味のレベルで問題が生じているのが分かる。これに対し教師は4T「いくつの言葉からできている」と質問している。その後、学習者は単語を二つに分け（5S2）、さらに漢字の知識⁴を使って意味を推測していく。教師の4T「いく

³ 聞き取り上の問題点の原因については水田（1996）の分類を参考にした。

⁴ 水田（1996）では、未知語の推測ストラテジーに用いる知識を4つに分類している。そのうち第二言語の知識については、1. 語構成（接辞・語幹）、2. 漢字、3. 語彙的知識（包摂関係・同音異義語・類義語）、4. 連語、5. 構文、の五つを挙げている。

つの言葉からできている」という発言は、学習者の推測ストラテジーを活性化するきっかけを与える役割を果たしていると解釈できる。また、この例では学習者一人だけが推測するのではなく、クラスにいる学習者全体で推測の過程を言語化し、議論しながら問題を解決していく様子が観察された。

教室談話例1においては、学習者の推測によって問題が解決されたが、必ずしも推測が成功するとは限らない。次の例を見てみよう。

教室談話例2 (テーマ：特集：ユニバーサルデザイン、場面：段落視聴における全体視聴後に学習者が分かったことを発言している)

- 1S：車のこうぼう？に利用する
2T：こうぼうの漢字は 【推測のてがかり＝音と漢字】
3S：後ろに普通の普
4T：どんな意味か 【推測のてがかり＝文脈、画像】
5S：後ろの席に利用する
6T：もう一度後で確認しましょう

1Sで「車のこうぼう？」と分節化の問題が生じている。それに対し2Tで「こうぼう」の漢字を考えさせ、さらに4Tで意味を言わせている。それに対し3Tで学習者は漢字を説明し、5Tで文脈やビデオの画像から意味を推測している。しかし、教師はこの時点で正解を言わずに学習者の推測が正しかったかどうかを二度目の視聴で確認するように促す。

教室談話例3 (場面：教室談話例2の後に行った部分視聴)

- ビデオ：自動車メーカーでは後部座席に利用できるのではないかと考えています
7T：今何と言ったか
8S：こうぼう
9T：ほかの人はどう？
10S：・・・
11T：こうぶです。(板書：後部)

2度目の視聴では、1度目の視聴で問題が起きた部分の直後でビデオを止め、7T「今何と言ったか」と学習者に質問し、該当部分の推測が正しかったかどうかを確認させている。しかし、8Sでは「こうぼう」と発言しており、問題は解決していない。そこで、9Tで教師は他の学習者にも発言の機会を与えるが、結局答えが出ず、最終的に教師が板書をして答えを示す。この一連の教室談話の中で、教師は学習者に聞き取りの問題が生じても決して最初から答えを提示せず、2Tや4Tの発言にあるように推測のための手がかりを与え、

学習者が自分自身で聞き取り上の問題を処理できる能力をトレーニングしている様子が分かる。

3.4 考察

これまで聴解の授業では、文脈や内容に関する背景知識を与えたほうが、聞き取りの理解の向上につながるとし、長期記憶として学習者に存在するスキーマを活性化させるプレタスク（聴解前作業）の有効性が指摘されている（Underwood1989、竹内 2000、金庭 2004）。これらに基づき、一般的にプレタスクでは、関連語彙やキーワードとなる語彙の提示、関連記事を読む、テーマに関わる話し合いなどが行われている。特に、関連する語彙リストの提示については、テキスト理解を促進することが実験的に実証されている（尹 1999）。

しかし、聴解 6A においては、ビデオの視聴に入る前に導入部分があるものの、ほとんど時間を割くことがなく、「いきなり視聴する」ことが多った。そして、全体視聴や部分視聴において聞き取れたことと聞き取れないことを区別する活動や分からない語句を推測していくタスクに重点が置かれた。このような授業の展開方法はプレタスクの有効性を認めたこれまでの指摘と矛盾するように感じられるが、聴解ストラテジーという観点から分析した結果、問題特定、理解モニター、推測というストラテジーをトレーニングしている過程が明らかになった。また先行研究において指摘されているように、これらのストラテジーは聴解の過程で重要な役割を果たしているものである。以上から、聴解 6A におけるタスクや教師と学習者の相互作用によって聴解の思考過程を出し合う活動は、聴解ストラテジーの使用を学習者に対して意識化を促し、ストラテジー使用をトレーニングする活動として機能していると考えられる。

また、聴解前に語彙リストを提示する場合と、聴解 6A のように問題点を学習者から引き出していく活動を比較してみると、確かに理論的には語彙リストを最初に提示した方が理解の結果は優れていると思われる。しかし、聴解の授業がどのように聞かを指導する場であるとすれば、学習者が自分で聴解の問題点を自覚しそれを解決していく活動は、自分自身で聞く目的や課題を設定しながらテキストの理解を構築していく能動的な聞き方をトレーニングしていると考えられる。

しかし、聴解 6A における方法にも問題がないわけではない。参与観察を行った院生からは、以下の点が課題として挙げられた。

- ・学習者がニュースを正しく理解しているかどうかを教師が把握するのが難しいのではないかな。
- ・レベルの高い学習者は活発に発言をするが、レベルの低い学習者からの発言を引き出すのが難しい。

例えば、「工場敷地で芸術の秋」では、「芸術の秋」という表現を学習者との問答の中で提示するのみで、具体的に語彙リストを提示するようなことはなかった。

- ・未知語を推測する時に、教師と問答をしている学習者は理解できているかもしれないが、それ以外の学習者が理解できているとは限らない。
- ・学習者は必死にメモを取ろうするので、ビデオの画面にあまり目を向けず、視的な情報があまり生かされていない。

おわりに

現在、学習者の増加と多様化に伴い、日本語の聴解教材も様々なものが出版されるようになった。また国内外を問わず情報技術の発展から学習リソースも多様化し、聴解の練習は学習だけでも行えると言っても過言ではない。こうした中で、複数の学習者が集まる聴解の授業を設置して教師が授業を行う意義はどこにあるのだろうか。

聴解 6A での参与観察を通して筆者は、聴解の授業は「どのように聞くか」をトレーニングする場所として位置づけることが必要であると考え。授業の中では、学習者に聴解の過程を意識化させ、聴解上の問題を自らの力で解決していけるようなタスクを設ける。そして、学習者の使用するストラテジーを活性化させ問題解決に対する手がかりを自発的に発見できるように、教師と学習者、あるいは学習者間の相互作用を推進していき、学習者が能動的に音声テキストの理解を構築していく能力を養うことが聴解授業の意義ではないだろうか。

それでは、こうした授業のあり方を志向するにあたり、教師に求められる姿勢とは何か。竹蓋（1997）では、「聞くこと」の指導に、「教材の繰り返し提示」と「テストをし、正解を提示するだけ」という方法がとられることが多く、聴解指導がテストになっていることを批判している。テストとは、どれだけ聞き取れたか、どれだけ理解したかを測定することを目的としており必然的に聴解の結果に焦点があてられる。一方、トレーニングは聴解の過程に着目するものであり、音声テキストの中身をどれだけ理解したかではなくどのように聞くかに焦点があてられる。聴解授業で行うのは、当然のことながら後者であり、テストとトレーニングを明確に分けることを教師は自覚しなければならない。

次に、教師は学習項目が授業実施の前から存在するものとして想定するのではなく、学習一人一人の中にあるものとして捉える必要があるだろう。なぜなら、「どのように聞くか」は学習者に内在する思考過程であり、学習者個人によって異なるからである。したがって、教師は思考過程や問題点を学習者から引き出し、授業進行の中で学習項目を設定し、どう指導していくか見極めていく能力が求められる。そして、それが聴解授業における教師の専門性でもあるとも考えられるのである。

参考文献

- Chamot, A. U. (1995) Learning Strategies and Listening Comprehension. In D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*.

- San Diego: Dominie Press pp.13-30
- Goh, C. (2002) Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, pp.185-206
- 金庭久美子 (2004) 「リソースの活用を目指した授業ーニュース教材を利用した聴解授業ー」『日本語教育』121号 pp.86-95
- Mendelsohn, D. (1995) Applying learning strategies in second / foreign language listening comprehension lesson, In D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press pp.186-221
- 水田澄子 (1995) 「日本語母語話者と日本語学習者 (中国人) に見られる独話聞き取りのストラテジー」『日本語教育』87号 pp.66-78
- 水田澄子 (1996) 「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育』6号 pp.49-64
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989) Listening comprehension Strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 4, pp.418-437
- 竹蓋幸生 (1997) 『英語教育の科学』アルク
- 竹内理編 (2000) 『認知的アプローチによる外国語教育』松柏社
- Thompson, I. and J. Rubin. (1996) Can strategy instruction improve listening comprehension, *Foreign Language Annals*, 29, 3, pp.331-342
- Underwood, M. (1989) *Teaching Listening*. London: Longman
- Vandergrift, L. (1997) The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study, *Foreign Language Annals*, 30, pp. 387-409
- Vandergrift, L. (1999) Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies, *ELT Journal*, 53, 3, pp.168-176
- 尹松 (1999) 「聴解における先行オーガナイザーの効果についてー日本語を主専攻とする中国の大学生の場合ー」『人間文化論叢』第2巻 pp. 33-42

(スギヤマ ミツル・修士課程1年)